



**Universidade de Brasília**

Ministério da Educação  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares  
Centro de Formação Continuada de Professores  
Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSOR:  
Quais os critérios que regem essa relação**

**Patrícia Meira Gomes**

Orientadoras Profa. Dra. Liliane Campos Machado  
Profa. Ma. Sônia Regina Diniz

Brasília  
2015

**Patrícia Meira Gomes**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSOR:  
Quais os critérios que regem essa relação**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Liliâne Campos Machado e Profa. Ma. Sônia Regina Diniz

Brasília  
2015

**Patrícia Meira Gomes**

**COORDENADOR PEDAGÓGICO E PROFESSORES:  
Quais os critérios que regem essa relação**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista  
em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Liliane Campos Machado (Unb)  
(Professora-orientadora)

---

Profa. Ma. Sônia Regina Diniz (Unb)  
(Examinadora interna)

---

Profa. Ma. Mânia Maristane Neves Silveira Maia (UFVJM)  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

A todos aqueles que me ensinaram a crer na possibilidade do desenvolvimento pleno do potencial humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me guiou e concedeu a graça de ter chegado até aqui, apesar de todas as dificuldades.

Aos professores e tutores do curso que de forma generosa compartilharam seus saberes.

As pessoas da minha amostra, que através de sua disponibilidade e abertura, permitiram desvelar um pouco mais a realidade interna das escolas públicas.

À minha família e amigos, pelo carinho sempre presente, pelo estímulo incansável e pela crença de que este trabalho se concretizaria.

A vocês, o melhor do meu afeto.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam- para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Leonardo Boff

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a relação professor e coordenador no contexto da escola democrática. A investigação é voltada para os critérios utilizados pelos professores para efetivamente realizar o trabalho coletivo, que tem o coordenador como principal articulador. Na primeira parte é realizada uma revisão sobre os estudos que buscam definir o perfil profissional do coordenador na atualidade e o lugar que essa função ocupa dentro de uma nova perspectiva de gestão indicada pela democratização do espaço escolar. Posteriormente, é realizado um estudo de caso que através de uma abordagem qualitativa, constatou que os professores utilizam as necessidades individuais como critério para verificar se as proposições da coordenação são pertinentes, revelando que, para o grupo pesquisado, o professor é a figura chave na escola. Não se registrou a preocupação do professor com a formação técnica ou a experiência de quem exerce a função de coordenação, entretanto as características pessoais e profissionais são verificadas com uma finalidade mais atrelada ao desejo de construção de um ambiente agradável de trabalho do que a preocupação com os resultados práticos no campo de trabalho. Verificou-se ainda que apesar da clareza em relação ao papel do coordenador pedagógico, o professor solicita a presença do coordenador, contudo acaba por transformá-lo em um prestador de serviços, estabelecendo assim uma relação de trabalho pautada no *fazer para e não fazer com*.

**Palavras-chave:** gestão democrática. coordenação pedagógica. relação de trabalho

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Gráfico 1** – Idade dos participantes

**Gráfico 2** – Formação

**Gráfico3** – Tempo de efetivo exercício do magistério

**Gráfico 4** – Tempo de trabalho na escola

**Gráfico 5** – Características do coordenador para realizar um trabalho efetivo

**Gráfico 5** – Resultados práticos



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - O que faz o coordenador pedagógico.

**Quadro2** - Tarefas realizadas em conjunto pelo professor e coordenador.

**Quadro3** - Peso do trabalho do coordenador.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
2.1 Coordenador Pedagógico: uma função em busca da construção de sentido.....	12
2.2 O coordenador pedagógico e o contexto educacional democrático: qual lugar ele ocupa.....	14
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
3.1 Instituição e participantes.....	20
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>21</b>
4.1 Análise da categoria 1 – perfil dos participantes .....	21
4.2 Análise da categoria 2 – caracterização do trabalho do coordenador no contexto estudado.....	22
4.3 Análise da categoria 3 - A relação de trabalho entre professor e coordenador pedagógico.....	23
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A democratização da escola trouxe desafios para todos os agentes que promovem o trabalho pedagógico. Nesse contexto destacam-se as relações estabelecidas entre coordenador pedagógico e o corpo docente, que estão sofrendo mudanças, refletindo no espaço escolar as políticas para a democratização.

Os relatos dos professores que exercem a função de coordenador pedagógico revelam que existem critérios a serem investigados quanto ao que motiva o corpo docente a exercer o trabalho coletivo de forma concreta. O tempo/espaço garantido ao momento de coordenação não estaria sendo o suficiente para construir as mudanças necessárias, uma vez que este tem sido utilizado para resolver outras demandas que não a construção efetiva do projeto pedagógico, seja pelo desvio do coordenador para a resolução de questões administrativas até resistência a mudança revelada por parte dos professores.

Sendo assim, dada a complexidade da situação e para melhor análise do problema, este estudo definiu a seguinte questão: que critérios os professores levam em consideração para participarem das ações promovidas pela coordenação. Pretendeu-se como objetivo geral, a identificação dos fatores que interferem e que são relevantes na construção de um real espaço de trabalho coletivo tendo coordenador e professor como parceiros reais e de fato, com vista a promover a inovação e avançar na promoção da qualidade do ensino. Para empreender o aprofundamento do assunto possibilitando assim uma melhor investigação, buscou-se atingir ainda objetivos mais específicos, de modo especial, investigar se o perfil profissional e/ou pessoal do coordenador exerce influência na adesão ao trabalho coletivo, se estaria ainda o professor impregnado com a visão negativa representada pela função de controle que um dia o coordenador exerceu, bem como até que ponto o comportamento dos professores para com o coordenador estabelece uma relação com a interpretação diversa daquilo que se convencionou chamar de espaço democrático em educação.

Para encontrar as respostas ao questionamento central e assim desvelar como vem se estabelecendo a relação professor e coordenador, sob a perspectiva

da gestão democrática, onde entende-se que a construção de relações colaborativas na escola é primordial, escolhemos como contexto para a pesquisa a Escola Distrital CAIC-UNESCO (Centro de Atendimento Integral a Criança) A escolha desta instituição foi motivada pelo fato de ter sido neste local onde realizei minha experiência na função de coordenadora pedagógica, e ter vivenciado as questões aqui relatadas.

O CAIC- UNESCO foi um projeto da esfera federal que teve como objetivo inicial oferecer educação integral, assistência primária à saúde e a promoção social para crianças e adolescente. Esse atendimento também deveria contar com o envolvimento da comunidade. Porém, ainda que identificado como programa de governo e não de um partido, o projeto foi perdendo fôlego com o passar dos anos e se distanciando do objetivo inicial até atingir a situação que encontramos hoje, uma escola central na Região Administrativa de São Sebastião, que atende da creche ao 5º, oferecendo as atividades escolares em três turnos. Também exerce a função dentro da região de pólo para a inclusão, pois ali estão as salas de atendimento especializado, que promovem o atendimento local e itinerante. A escola também oferece o atendimento primário, através do programa de Estimulação Precoce.

Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que tenta fazer emergir aspectos perceptivos dos professores para com o trabalho do coordenador pedagógico, desvelando assim que dinâmica se estabelece entre esses agentes e de que forma esta relação interfere na construção do trabalho coletivo com vistas a atingir a melhor prática em gestão.

Tendo isso em conta, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro e segundo capítulos foram destinados a fazer uma retrospectiva e uma análise crítica dos aspectos histórico, político e social que norteiam o trabalho do coordenador pedagógico. Posteriormente, no capítulo três, foram explicitadas as ações metodológicas aplicadas, para então no capítulo quatro, registrar a análise dos dados encontrados na pesquisa. Por fim, no capítulo cinco, fez-se a uma reflexão teórico/empírica para realizar a conclusão da investigação.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para encontrar as respostas ao questionamento central e assim desvelar como vem se estabelecendo a relação professor e coordenador, a pesquisa teve como aporte teórico os estudos empreendidos por Libâneo (2009 e 2012) que aborda os caminhos da democratização da escola pública, e como esta escola vem aplicando as mais recentes deliberações políticas e organizando sua estrutura e também discute os saberes relacionados sobre a formação desses profissionais, Rangel(2009) que procurou reunir diferentes colaboradores para estabelecer os conceitos e as principais práticas em supervisão e gestão escolar, principalmente na perspectiva da mediação como forma de trabalho, promovendo o pensamento teórico e crítico sobre o educador, sua formação e seu trabalho e Lück (2005, 2010 e 2011) que desenvolve trabalhos e divulga ideias relacionadas ao trabalho educacional, em especial sobre gestão.

### **2.1 Coordenador Pedagógico: uma função em busca da construção de sentido**

Faremos uma breve análise dos princípios e práticas desenvolvidos sobretudo a partir da década de 90, por considerar este esclarecimento fundamental para direcionar os entendimentos sobre de que profissional estamos falando.

O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério que pertence a um sistema de supervisão. Esse sistema vem sofrendo influências das demandas contemporâneas tanto das diretrizes legais, quanto das novas concepções no mundo das organizações, sim, porque desde o primeiro momento em que se estabeleceu a necessidade de organizar o espaço escolar de forma racional, foram as técnicas da administração geral aquelas que embasaram todo o processo, pois:

A sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas. Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez de recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos e do grande número de trabalhadores

envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos. (PARO, 2012 p.23)

A atual função de gestor emerge de um novo paradigma da administração, onde ganha destaque a análise do todo em relação às suas partes, e entre essas partes entre si (MORIN, 1985, CAPRA, 1993 apud LÜCK, 2011). Segundo Paro (2012) a administração escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social.

Portanto, na atual forma que se organiza nossa sociedade e os atuais determinantes da administração, exige-se do coordenador que faça a “leitura” da escola na totalidade, sendo seu objeto a qualidade do ensino, não impostos de cima para baixo, mas na interação entre o supervisor e os professores (ALARCÃO, 2010, p.12).

Essas referências são as mais atuais que definem o trabalho do coordenador, este paradigma supera o modelo anterior onde as ações eram fragmentadas, justapostas, compatíveis com o cenário sócio político econômico de então. Nessa perspectiva o coordenador desempenhava a função de controle (SILVA, 1998 apud ALARCÃO, 2010, p.98) em síntese, o coordenador replicava e controlava a execução de políticas decididas centralmente. Contudo a supervisão e coordenação vem tendo seu sentido reconstruído segundo Alarcão (2010 p.12) como reflexo do movimento de capacitação e autonomia do professor e da própria escola como coletivo de profissionais[...], ao super poder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica.

Para a referida autora a atitude de fiscalização vem sendo superada pelo desenvolvimento da cultura democrática e pelas novas concepções de formação, esses profissionais, passam de controladores a coordenadores de projeto que denominou de **Investiga-ação (grifo nosso)** (ALARCÃO, 2010, p. 15).

Todavia, Santos&Oliveira (2015) alertam em seu artigo que a mudança da nomenclatura de supervisão para coordenação, talvez não seja um reflexo da adoção de uma nova prática, mas, sobretudo uma tentativa de atenuar a conotação negativa do papel desse profissional, que até então controlava a prática pedagógica dos professores, colocando-os assim na condição de mero executores,

desta forma a nova denominação significaria de fato, novos nomes para velhas práticas.

Sem receio pode-se afirmar que o coordenador vem buscando construir uma identidade, numa realidade que coexistem as duas vertentes, o controle e a emancipação. Concretamente temos registrado as grandes transformações na organização do trabalho escolar resultado entre outros fatores da aplicação da reforma na legislação educacional, estabelecida pela lei No. 9394/96 que PILETTI (2004, p.125) tão bem sintetizou

A coordenação pedagógica é um serviço de assessoria ao trabalho do professor, e tem como funções acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se, promover reuniões, discussões e debates e estimular os professores a desenvolver com entusiasmos suas atividades.

É na definição de suas atribuições que aqueles que empreendem a coordenação pedagógica constroem sua identidade, conforme afirma Vera Placco que coordenou o estudo realizado pela Rede Municipal de Educação de Salvador (2012, p.29)

a identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que outras pessoas com as quais ele se relaciona têm acerca de seu desempenho.

O conhecimento que hoje emerge da realidade escolar nos coloca a função de coordenação pedagógica como importante influência no desenvolvimento e na implementação da educação de qualidade, e vem buscando consolidar sua identidade como um dos agentes de transformação, um desafio que o sistema escolar e as escolas desejam superar, através da articulação do coletivo, já que esta é pautada na gestão democrática.

## **2.20 Coordenador pedagógico e o contexto educacional democrático: qual lugar ele ocupa?**

Observamos ao longo das leituras, que o primeiro movimento necessário para um maior entendimento das políticas adotadas em gestão da educação pública na atualidade é compreender o surgimento e a filosofia das teorias econômicas que refletem diretamente na teoria de estado a ser implementado pelos governos. Percebemos pelos comentários de Vieira (2001) e Hofling (2001) que nos últimos anos a relação entre economia e educação ainda não encontrou um vínculo ideal, mas já nos apresenta grandes contribuições no entendimento das relações entre escola, trabalho e desenvolvimento econômico.

Particularmente, no Brasil, a partir da Constituição promulgada em 1988, marcadamente a que contou com a maior participação popular, consagrou o estado de direito democrático bem como acolheu como nunca políticas sociais, entre elas a universalização da educação. Conforme Vieira (2001) foi a partir deste documento que se determina os próximos passos em termos de participação do estado, e mais particularmente, da gestão da educação. O que se seguiu foi a crença na ideia e a defesa da implementação da gestão democrática como condição básica para a universalização do ensino bem como a descentralização do financiamento público, seguindo a estrutura federalista do estado brasileiro e ainda a expressa garantia constitucional da educação como direito e dever do estado. Porém, contrariando a ideia inicial, o que se viu foi que a garantia dos direitos sociais até então considerados como bens político-econômico, foram reinterpretados como custos, e que, portanto, deveriam ser analisados para então serem viabilizados e financiados, o que nos leva a entender os desdobramentos desse novo paradigma em gestão educacional.

Trata-se de um novo padrão desenvolvimentista a partir do qual o campo econômico constitui-se na “mola mestra” em torno do qual se articulam o social e o educacional, daí o estado necessitar responder e guiar suas ações segundo a melhoria da eficácia da atividade administrativa; melhoria da qualidade na prestação do serviço público, diminuição das despesas públicas e aumento da produtividade na administração do estado e para tanto escolheram a descentralização da gestão e do financiamento escolar, e nas relações e divisões do trabalho na escola, impactando no papel a ser desempenhado pela figura do coordenador.



Na pesquisa documental para este trabalho, verifica-se que a escola assume feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. Desta feita, dado o Estado atual assumir a educação como fator de propulsão econômica, e sendo este estado que se intitula liberal, a educação e sua gestão segue nesse compasso. Na prática, a estrutura da escola passou a contar com a participação maior da família, funcionários e alunos numa tentativa de verticalização dos poderes no espaço escolar e da democratização das decisões. Ficou delegado às comunidades educativas a escolha de como e onde aplicar verbas, que conteúdos priorizar, que material educativo adotar bem como a escolha e aprovação da equipe gestora.

O novo cenário implicou ao coordenador pedagógico, a necessidade de desenvolver habilidades não apenas pedagógicas mas gerenciais e principalmente, um amadurecimento do seu saber político como alerta Libâneo (2012, p.416):

essa relação entre decisões do sistema de ensino e sua efetivação nas escolas revela claramente que as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo, já que dão certa conformação às atitudes, ideias e modos de agir tanto de professores como de alunos. Decorre daí a necessidade de os futuros professores reconhecerem e compreenderem as relações entre espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo.

O coordenador se torna, na concepção atual de gestão educacional, um gestor de pessoas, que se preocupa com o clima de sua organização, que tem de gerenciar diferentes conflitos e interesses, precisa ser eficiente, eficaz e corresponder às expectativas do mercado de trabalho, visto que este depende da escola para sua evolução. O que se observa nas argumentações e reformas implementadas é a concessão de autonomia a todos os atores da escola.

Grande parte dos autores estudados revelou que há o entendimento da relação estreita entre o “funcionar bem” e a qualidade de ensino. Funcionar bem neste caso, vem significando estabelecer relações democráticas entre os entes que promovem a educação na escola e na sala de aula, sendo assim, concomitantemente à mudança de paradigma no trabalho do coordenador, temos a exigência do surgimento de um novo professor, tanto no modo de ser e de agir no campo de trabalho bem como nas relações com seus pares.

Existem expectativas de ambas as partes quanto a qualidade e quantidade de trabalho a ser desempenhado para que de fato se promova a aprendizagem dos alunos, afinal como pergunta Libâneo (2012, p.89) o que as famílias, a comunidade e os próprios alunos esperam de uma escola? O próprio autor nos guia para encontrar a resposta, uma vez que sintetiza e relaciona o sucesso escolar ao grau de desenvolvimento organizacional que uma unidade consegue atingir:

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens” (LIBÂNEO, 2012, p.421)

Essa organização e seu efetivo sucesso é o que irá se investigar, sob a ótica da relação de trabalho entre coordenadores e professores, suas expectativas, sua efetiva cooperação, a interpretação e a prática sobre a democratização dessas relações.

### 3 METODOLOGIA

Com o propósito de iniciar a referida investigação, optou-se por um levantamento bibliográfico, que teve por finalidade favorecer a obtenção da visão global sobre o assunto. Essa etapa da pesquisa implicou construir um campo de significado, que se realiza pela seleção de teorias, assim como o conjunto de ideias de autores interessados no assunto e como estes estão tratando o tema. Se faz necessário, principalmente, recolher informações que situavam histórico e politicamente a função de coordenação pedagógica e as reflexões sobre sua práxis, pois como alerta Richardson (1985, p.199) entende-se que os acontecimentos atuais só têm significado com relação ao contexto dos fatos passados dos quais surgiram.

Após a realização do aporte teórico, foi necessário definir a abordagem que a pesquisa assumiria, partindo do princípio de que “não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas e inadequadas para tratar determinado problema” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 161).

Dado que a pesquisa pretende atingir o aprofundamento da compreensão da escolha de critérios que influenciam as relações de trabalho de um determinado grupo social, a abordagem qualitativa torna-se a mais adequada e dentre os modos que essa abordagem pode ser aplicada, opta-se pelo estudo de caso, uma vez que visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p.384).

O contexto específico desta investigação foi a escola pública distrital CAIC-UNESCO, pertencente à regional de ensino de São Sebastião, região administrativa do distrito federal. A escolha do campo onde se obteve os dados foi proposital, em função de ter tido nesse local, que o problema investigado teve sua origem, quando no exercício da pesquisadora, como Coordenadora Pedagógica Local. Também as condições de acesso e a disponibilidade do grupo amostral,

nesse caso, o grupo de professores da unidade escolar em questão, foram relevantes para essa seleção.

É importante salientar que embora o estudo de caso se configure vantajoso, uma vez que permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas de acontecimentos da vida real, como ciclos de vida individuais e processos organizacionais (YIN, 2005 *apud* FERNANDES, 2007, p.75) esse instrumento metodológico prevê a participação ativa do autor do estudo o que pode “quebrar” a imparcialidade, mas para Fernandes (2007, p.94) é sabido que nenhuma pesquisa é ingênua, nenhum pesquisador é neutro. As nossas convicções e nossos valores e as nossas teorias nos conduzem na direção de conclusões. Daí o pesquisador, ao optar pela abordagem qualitativa, ter em mente que haverá a exigência de uma dimensão ética, que dentre outras coisas exigirá que o mesmo deixe claro todos os processos de coleta de dados, a forma de tratamento das informações coletadas, explicitando as unidades de análise, bem como os sujeitos participantes, pois de outra forma, corre o risco de tornar seus resultados pouco significativos ou até mesmo inválidos.

Assim, esclarecemos que o procedimento metodológico mais adequado e que melhor indica o caminho para se obter as respostas aos questionamentos aqui propostos, foi o levantamento de dados, pois entre as vantagens dessa técnica, são relacionados por Fernandes (2007, p.91) dois importantes fatores: possibilitar a realização de estudos com maior profundidade do conjunto de indivíduos, fornecer dados diretamente das situações vivenciais, que nessa pesquisa, tornam-se fundamentais. O levantamento de dados empregado se realiza através de um questionário contendo questões estruturadas e semiestruturadas, proporcionando a coleta de dados a ser avaliada a partir da construção de categorias de análise. Esta fase se configura num dos passos mais importantes na pesquisa, pois será esses dados a base de formulações escritas que evidenciarão a interpretação do pesquisador sobre o problema definido.

Ao concluir mais essa etapa, foi realizado o confronto dos achados com as proposições dos autores relacionados no referencial teórico, bem como a produção de um relatório final com as considerações, envolvendo a discussão do caso em toda sua complexidade, afim de que este estudo possa promover mudanças na

prática de coordenação no contexto deste estudo, bem como suscitar novos questionamentos para a realização de outras pesquisas.

### **3.1 Instituição e participantes**

O CAIC (Centro de Atenção Integral à criança e ao adolescente) de São Sebastião foi inaugurado no dia 2 de junho de 1994. Encontra-se localizado numa área central, próximo a diversos equipamentos da administração pública como Corpo de bombeiros, Posto de Saúde e Companhia da Polícia Militar. Sua centralidade favorece o acesso de alunos que moram nas quadras vizinhas, entretanto, também atende estudantes de outras localidades mais distantes que utilizam o transporte escolar público ou particular. Por sua localização e estrutura física privilegiada, e dada a grande demanda da comunidade, o projeto inicial que previa a educação integral sucumbiu, e então a escola passou a oferecer turmas nos três turnos. Como dito anteriormente, sua estrutura física é de grande expressão. Compreende três blocos, com 32 salas de aula, nas quais se atende a 82 turmas, da educação infantil ao ensino de jovens e adultos. A instituição ainda acolhe as ações desenvolvidas para o desenvolvimento da educação especial, tornando-se escola pólo no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, através das salas de recurso e do programa de educação precoce. A unidade escolar possui aproximadamente 180 colaboradores dentre professores, equipe de gestão escolar, equipe de apoio, secretaria, monitores, vigias e merendeiras.

É nesse espaço que se realizou a investigação, convidando para isso, 10 professores do corpo docente do turno vespertino, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. A escolha desse turno deve-se ao fato do pesquisador pertencer a esse grupo e, portanto, ter maior facilidade na distribuição e recolhimento do material utilizado na coleta de dados, que foi entregue pessoalmente. A adesão à pesquisa se deu mediante convite e esclarecimentos sobre a pesquisa, registrado pelo termo de consentimento livre. Durante o preenchimento dos questionários, dada a proximidade do grupo amostral com o pesquisador, dúvidas quanto ao preenchimento puderam ser sanadas, assim como alguns esclarecimentos sobre registros realizados pelos participantes.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa, aspira-se identificar os fatores que são relevantes na construção de um efetivo espaço coletivo de trabalho (premissa da escola no contexto democrático), em especial, a parceria entre professor e coordenador que segundo a literatura revisitada, estabelece relação direta com a promoção da qualidade do ensino.

Neste momento, inicia-se um estudo de dados coletados, organizado em categorias e que será progressivamente relacionado ao aporte teórico. Vale lembrar que, conforme Moroz (2002, p. 75):

Boas categorias devem apresentar como qualidades: a) a exaustão: deve permitir a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema; b) a exclusão mútua: deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria; c) a objetividades: as diferentes partes do material devem ser codificadas do mesmo modo.

É importante esclarecer que “categoria” neste trabalho foi tratada como sendo uma idealização, uma abstração teórica que irá nortear a classificação e ordenação dos dados coletados

Trabalhar a interpretação dos dados coletados e discuti-los, implica um movimento árduo e vigoroso de revisar o conjunto de teorias que aparecem associadas ao problema investigado e a coleta de dados, a fim de possibilitar a articulação teórico-empírica. Além disso, exige-se do pesquisador, a tarefa de rever as categorias já estabelecidas na previsão da análise, como também registrar o surgimento de outras que a princípio não eram relacionadas, mas que no decorrer do estudo, se mostraram relevantes.

A análise do conteúdo foi realizada em duas etapas, primeiro, buscou-se nos questionários as categorias pré-estabelecidas que objetivaram traçar o perfil dos participantes. Posteriormente, a partir das respostas que representavam a subjetividade do conjunto investigado, foram criadas outras categorias de análise que buscaram reunir as ideias mais recorrentes sobre o questionamento realizado.

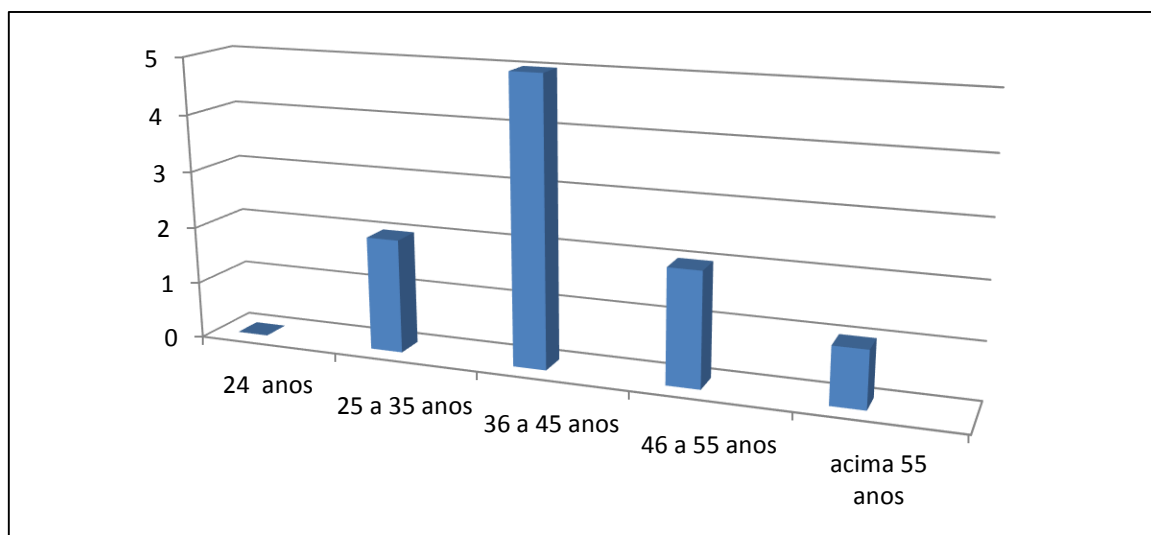
Deste modo, construíram-se as seguintes categorias:

- 1- Perfil dos participantes
- 2- Caracterização do trabalho do coordenador no contexto estudado
- 3- Perfil da relação profissional entre professor e coordenador

#### 4.1 Análise da categoria 1 – perfil dos participantes

O tratamento dos dados da coleta proporcionou a construção dos seguintes gráficos:

GRAFICO 1 – Idade dos participantes



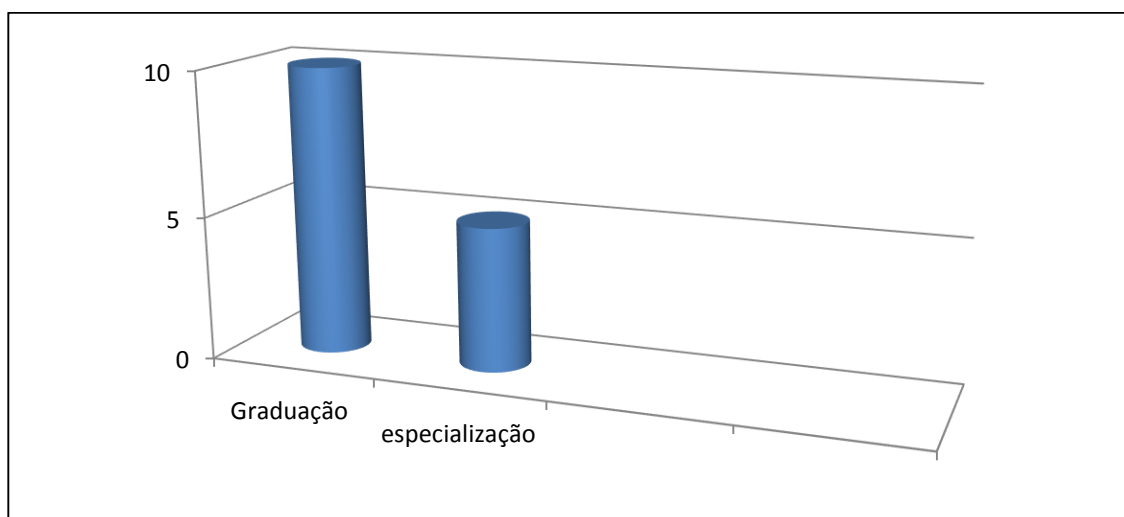
Fonte: a própria autora, 2015

O gráfico um, revelou que o grupo analisado é marcadamente formado por professoras relativamente jovens, na faixa de 36 a 45 anos, de onde podemos inferir que fazem parte da geração que vivenciou e vem vivenciando a construção gradual da democratização do país, que começa na esfera política e perpassa por

todos os campos sociais como a escola e as relações de trabalho ali estabelecidas. Este grupo de professores, provavelmente está construindo os próprios sentidos sobre democracia.

Quanto à formação, verifica-se através do gráfico dois, a evolução da capacitação do corpo docente, uma vez que o grupo na sua totalidade possui título em nível superior em Pedagogia e desse total, metade possui especialização em temas sobre educação.

GRÁFICO 2 – Formação



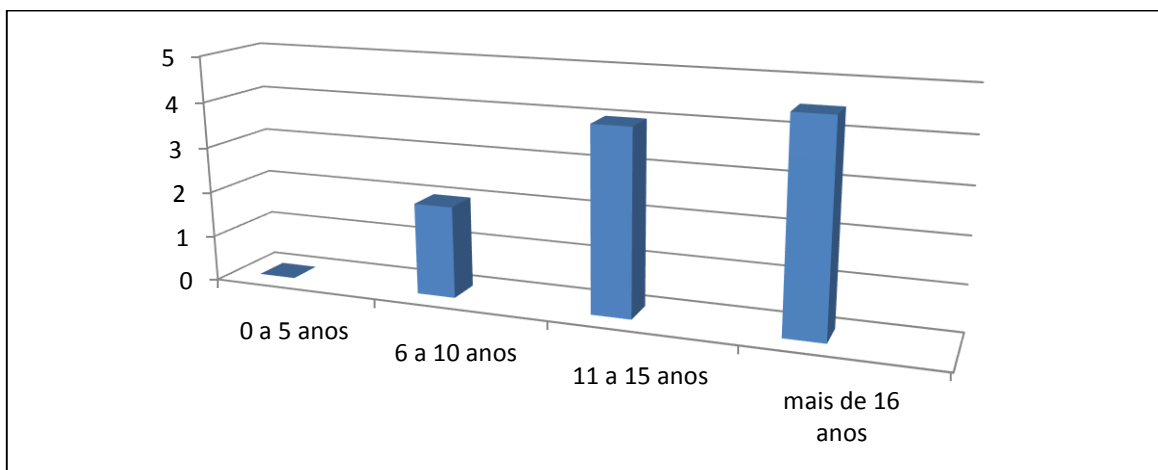
Fonte: a própria autora, 2015

Esses dados podem ser considerados também, resultados das reformas implantadas na educação brasileira a partir da década de 1990, que previu a reestruturação do ensino e, entre outras ações, a exigência de capacitação e formação em nível superior para os docentes.

O grupo investigado é experiente, na sua maioria com mais de 15 anos de atividade na docência, atuando na escola em média há 5 anos, conforme ilustram os gráficos três e quatro.

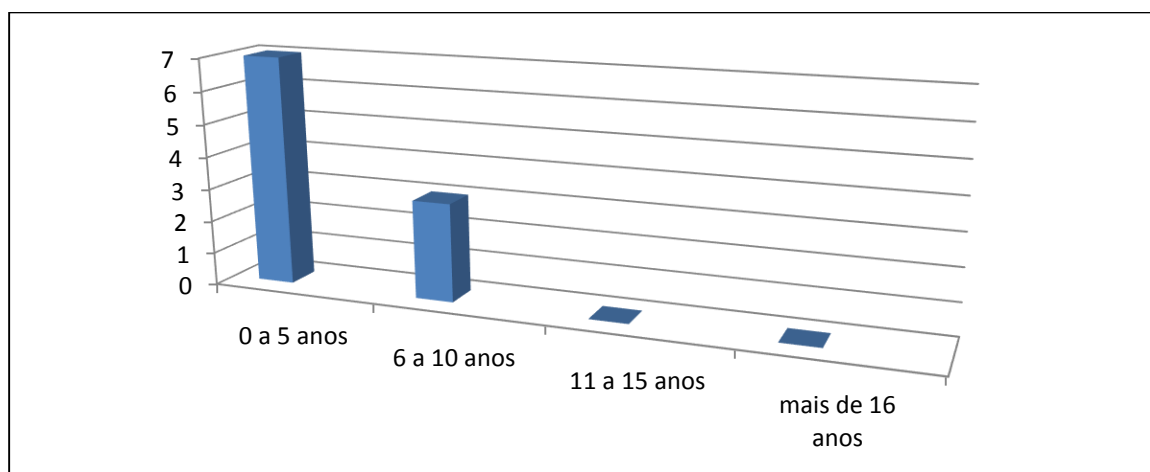
GRÁFICO3 – Tempo de efetivo exercício do magistério





Fonte: a própria autora, 2015

GRÁFICO 4 – Tempo de trabalho na escola



Fonte: a própria autora, 2015

A partir dos gráficos três e quatro, conclui-se que é um grupo cujas respostas são balizadas, tendo em vista a prática nas relações das diversas instâncias que compõe o grupo gestor de uma escola, da qual a coordenação pedagógica faz parte, como também do contexto escolhido para a pesquisa, dado o tempo de trabalho na referida unidade que promove a construção de uma identidade com a escola.

## 4.2 Análise da categoria 2 – caracterização do trabalho do coordenador no contexto estudado

Nesta categoria concentram-se os dados coletados que demonstram da maneira mais eficiente como se desenvolve o trabalho do coordenador, a começar pela análise quanto à estabilidade da formação da equipe gestora. Quanto a esse aspecto o grupo afirmou que tende a ser estável a configuração do quadro profissional. As mudanças, quando ocorrem, são anuais, uma vez que sob a perspectiva da gestão democrática é assegurada por portaria vigente da Secretaria de Educação do Estado a eleição anual para esta função, que é realizada de maneira direta pelo colegiado de professores. As alterações quando ocorrem ao longo do período letivo são devidas as questões particulares.

Ainda que relativamente estável, a ação coordenadora parece não ter conseguido construir projetos de longo prazo, ou estabelecer programas que busque estruturar a ação docente de forma mais aprofundada ou mesmo implementar um programa de formação consistente, sendo estas algumas das ações que compõem o paradigma da função do coordenador, uma vez que nenhum dos colaboradores fez referência a este tipo de abordagem. Os dados coletados demonstram que o trabalho do coordenador predominantemente está ligado a orientação e auxílio dos professores, porém nas ações de rotina, na emergência do surgimento dos problemas, ou seja “apagando incêndios”, conforme demonstra o quadro um, onde procura-se reunir as citações mais recorrentes sobre este aspecto, lembrando que por ser uma questão aberta era possível relacionar várias ações.

QUADRO 1 – O que faz o coordenador pedagógico

	Ocorrências
Orienta/ auxilia professores	8
Atividades de rotina da escola/disciplina	3
Auxilia a direção	3
Não faz nada	1

Fonte: a própria autora, 2015

Percebe-se através do quadro um, que a atividade de coordenar se divide com uma multiplicidade de outras ações, tais como questões disciplinares, de organização da escola como o controle de entrada e saída de alunos, substituição de professores, questões burocráticas ligadas a direção da escola e por fim alguns professores relataram não observar nenhum trabalho relevante direcionado objetivamente aos aspectos pedagógicos, inclusive, quando questionados sobre o que compreendiam pela orientação e auxílio citados, verifica-se que faziam referência ao fato do coordenador prover materiais e ajuda presencial em questões disciplinares e de organização, principalmente em culminância de projeto.

A presente situação é detectada em outras pesquisas, que elucidam o desvio de função presente no cotidiano do professor coordenador. Nessa linha de entendimento Fernandes (2015, p.5) enuncia

muitas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico no dia-a-dia das escolas são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar da escola, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas.

Segundo a autora, tal desvio de função acarreta dificuldades para definir a identidade, o território e o espaço de atuação desse profissional, e que no caso em estudo, apesar da frequência semanal dos encontros, do contato quase que permanente com os professores, esse padrão de desvio ainda não foi superado, como irá ser verificado a seguir.

Constatou-se que a forma desses encontros com o coordenador pedagógico se dá prioritariamente de maneira coletiva. E, ao investigar mais profundamente, esse momento está relacionado à apresentação de informes gerais da escola, sendo que raramente o momento é utilizado para discussões e tampouco coleta de informações acerca do desenvolvimento do trabalho que está sendo feito, o que é de importância fundamental como cita Lomônico (2005, p.41) uma vez que a avaliação de produto serve às decisões de reciclagem, quando for necessário para decidir sobre a continuação, término, modificação ou reajuste de mudança. Em nenhum questionário registrou-se esse movimento de monitoramento de resultados.

Os registros do que fazem diariamente professor e coordenador dão conta predominantemente da produção de pesquisa para tarefas diárias e avaliações, seguida de instruções e auxílio na culminância de projetos, conforme demonstra o quadro dois.

QUADRO 2 – Tarefas realizadas em conjunto pelo professor e coordenador

	Ocorrências
Pesquisa e seleção de atividades	6
Culminância de projetos	3
Ajuste de currículo	1
Nenhuma	2

Fonte: a própria autora, 2015

É oportuno notar que mesmo com esse contato do coordenador e auxílio diários os dados obtidos na questão do peso do trabalho surpreende, conforme a análise do quadro três.

QUADRO 3 – Peso do trabalho do coordenador

	1 (baixa)	2	3 (moderada)	4	5 (alta)
Aula	2	1	4	1	2
Aprendizagem	2	1	4	1	2
Avaliação externa	3		4	3	2
Organização da escola	1		1	3	2
Formação	3		4		3
Disciplina	2		4	1	3

Fonte: a própria autora, 2015

Para os professores a atuação é mediana, sendo relativo o trabalho do coordenador nos resultados concretos de sua prática, como também nos demais quesitos, como formação e aprendizagem, contudo, disciplina e organização da

escola receberam pesos relevantes para a análise de que a presente situação representa uma contradição entre o real e o concreto nessa relação, aliás, apenas mais uma, pois como se observa, apesar do coordenador ser visto como agente importante na articulação pedagógica, além dos desvios de função já descritos, o grupo de trabalho acaba por “empurrar” outras obrigações no dia-a-dia, como verificaremos mais adiante.

### **4.3 Análise da categoria 3 - A relação de trabalho entre professor e coordenador**

O que referenda ainda mais a análise sobre as contradições tão presentes no exercício dessa função são os resultados obtidos sobre a frequência com que seguem e/ou executam as ações combinadas no coletivo das reuniões. Não surpreende que majoritariamente os participantes da pesquisa responderam que somente “às vezes”, as deliberações ainda que realizadas no processo democrático, são concretizadas de fato. Esta situação foi também verificada por Lück (2005, p.22)

Uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que ideias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula. Às vezes, observa-se, a nível de proposições, até uma certa sofisticação de ideias e métodos. Porém, a nível de sala de aula, encontra-se, muito comumente, o professor atuando orientado por sua intuição.

Para ilustrar essa situação, se faz necessário transcrever alguns relatos significativos dos participantes, que para manter o sigilo de sua identidade, foram identificados como P= professor + número de 1 a 10. Um dos participantes da pesquisa registra que

*P1 - Há professores que aparentemente aceitam as propostas trazidas pelos coordenadores, porém não as realizam no campo prático.*

Em outro questionário o participante mencionou que

*P2 - poucas ações são efetivas, em geral os professores resistem.*

Outra constatação é o fato de que os critérios elencados pelo grupo pesquisado, para aderir ou não a uma proposição do coordenador, não tem relação com o processo de decisão, tampouco o perfil do coordenador, o que realmente é levado em conta é a empregabilidade ou não, daquilo que está sendo combinado e o trabalho já desenvolvido nas salas de aula, como se pode verificar nas notações de outros dois participantes sobre o que levam em consideração na tomada de decisão sobre os objetos de proposta a serem realizados

*P 3 - Será executada quando houver relação com o interesse do pedagógico A viabilidade e importância da ação no ensino aprendizagem.*

*P4 – A viabilidade e importância da ação no ensino aprendizagem.*

Ficou muito marcado nos dados fornecidos pelo grupo investigado o condicionamento das práticas sugeridas ao que eles percebem como sendo válido ou não para o perfil de suas turmas. Explicitamente percebe-se a ausência de coordenação e conexão das ações uma vez que predominam as realidades individuais, demonstrando a presença

da concepção de que o professor é a figura-chave na escola e de que na sua pessoa está centrada a possibilidade de eficácia do processo educativo é veiculada por vários dos seus analistas e teorizadores, como por exemplo Dewey e Bruner. Análises feitas reforçam a ideia de que é a qualidade do relacionamento professor-aluno que tornam o processo educativo e a escola significativos para o educando, e não outros aspectos, como por exemplo métodos e técnicas interessantes, atividades extraclasse variadas (FOSTER, 1969, apud LÜCK, 2005, p.15)

Não se percebe um denominador comum sendo estabelecido e adaptado as realidades de cada professor e sim o contrário, a escola e o coordenador sob a interferência das múltiplas realidades, ou melhor, dizendo, têm-se múltiplas escolas em uma.

Essa posição pode ter relação também com o que Libâneo (2009, p.50) denominou de democratismo, termo cunhado pelo autor para caracterizar uma proposta de organização das atividades de uma instituição, ou movimento, pela qual se garante uma ampla participação das pessoas envolvidas, com base no princípio da democracia interna, entretanto o mesmo autor admite que o

*democratismo* é uma versão improvisada do modelo de auto gestão, uma contrapartida que, segundo ele respalda nos modelos de gestão autoritários, marca tão profunda da ação dos coordenadores antes do processo de democratização escolar. Outra característica do fenômeno do democratismo: a crença no espontaneísmo, favorecendo a omissão e a ausência, em resumo, participa quem quer e quem pode, pode ser inferida através dos dados analisados.(LIBÂNEO, 2009, p.50).

Quanto à questão da relação de poder, a totalidade dos registros encontrados revela que não há a ideia de hierarquia entre coordenador e professor. Para Lück (2005, p.38) esse é um ponto importante, pois

A posição de um relacionamento baseado no igualitarismo é, aliás, uma das bases a qual se assenta a possibilidade de sucesso do processo de consultoria. Consultor e consultante são duas pessoas que, em posição de igualdade, examinam uma dada problemática e possíveis ações sobre ela, cada um contribuindo com as informações, ideias e opiniões de que dispõem.

Verifica-se, em verdade, a ausência de uma ideia de sistema de ensino, ou melhor, de pertencimento a uma rede de ensino, uma vez que a opinião individual sobrepõe ao grupo e muitas vezes até mesmo as deliberações centrais, as políticas públicas, as deliberações legais. É importante esclarecer aqui o que chamo de deliberações ou propostas, me refiro nesse momento a situações de organização curricular, debates sobre formas de avaliar, adaptações curriculares, metodologias de ensino, aplicabilidade das aprendizagens nos cursos de formação permanente oferecidos pelos órgãos oficiais e programas federais.

Como bem registrou Libâneo (2009, p.51) e que bem descreve o quadro que encontrou nossa pesquisa:

Não há dúvida de que a superação do individualismo por processos grupais de tomada de decisão, o ideal de comunhão de ideias e do diálogo, a co-liderança e a co-responsabilidade são metas mais do que desejáveis. Mas o que se observa a partir do que descrevemos, é uma caricatura da vida em grupo, inércia grupal pela falta de organização, diluição da responsabilidade individual.

Pudemos perceber nas falas, a marca de uma característica cunhada por Libâneo (2009, p.51) de **critiquicesatitécnicas (grifo nosso)**, que compreende a

opinião de que todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos de poder, os colaboradores da pesquisa caminham nessa direção ao sobrepor a ideia de que quem está na sala é quem sabe da realidade, inclusive promovendo a não aceitação de qualquer iniciativa que venha de órgãos oficiais, o que o referido autor cunhou de **cinismo pedagógico (grifo nosso)**.

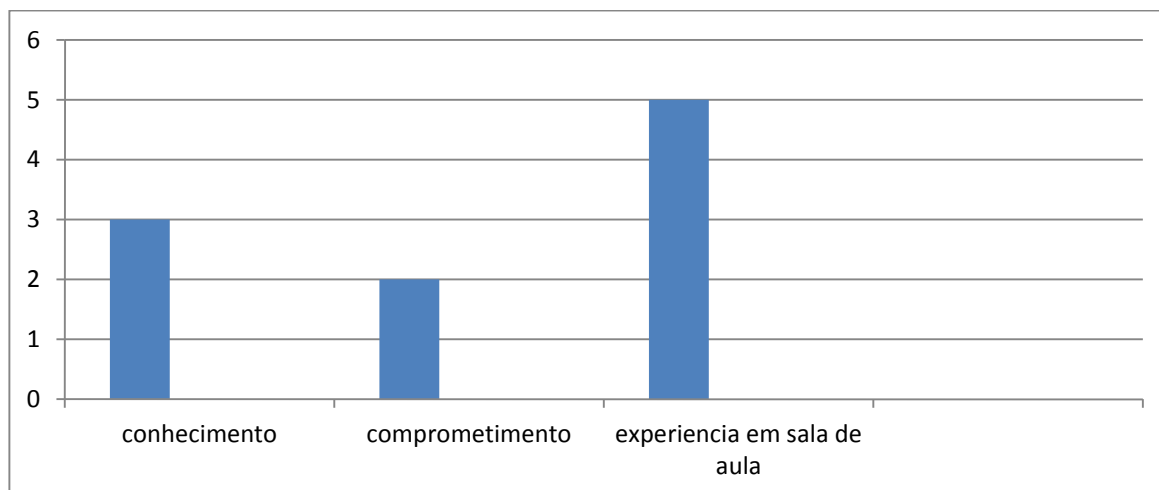
Esse cinismo pedagógico ficou evidenciado pela descrença dos professores para com as políticas públicas de educação, mas não apresentaram contrapartidas ou novas soluções. Verificamos isso quando perguntamos de que maneira eles procuravam colaborar para o bom desempenho do trabalho do coordenador e as respostas obtidas revelaram o compromisso profissional (a assiduidade, a responsabilidade e o compromisso com a educação) como sendo as principais contribuições, o que não revela ações inéditas e sim algo que é inerente ao profissional que pretende desempenhar com afinco seu trabalho.

Surgiram citações relacionadas a características pessoais e profissionais quando solicitamos aos participantes que revelassem quais qualidades são necessárias para o coordenador efetivar seu trabalho. Quanto as características profissionais, não foi mencionada a formação teórica, científica, específica como exigência, o que se contrapõe ao que vários autores como Pimenta(2005), Tardif (2010) que indicam a formação continuada um estágio de desenvolvimento profissional importante.

Conforme demonstra o Gráfico cinco, dentre as características, as mais recorrentes foram o comprometimento, conhecimento e experiência de sala de aula.

GRÁFICO 5 – Características do coordenador para realizar um trabalho efetivo





Fonte: a própria autora, 2015

Revela-se aqui a importância que o professor dá para o saber fazer, maior em alguns momentos do que a formação teórica, algo até bem pouco atrás exigido, mas que atualmente foi flexibilizado no contexto de gestão democrática da escola. Faz-se necessário esclarecer que o conceito de “conhecimento” foi utilizado com o sentido de “experiência da sistemática em gestão”

Indagados a respeito do que desabonaria a conduta do coordenador, os professores registraram não aceitar nessa relação a falta de compromisso. Essa notação é recorrente nos depoimentos. As demais características citadas mais uma vez faziam referência a qualificadores pessoais como mau humor, desânimo, pessimismo, caráter, falta de educação.

A identidade do coordenador pedagógico no contexto estudado está atrelada a dimensão dos aspectos pessoais e profissionais (não formais), comprova o que os estudos prévios relatam: a dificuldade de construção de uma identidade de trabalho do Coordenador Pedagógico que por sua vez, está ligada a formação profissional sólida. É preciso que aquele que exerce o ato de coordenação demonstre com seu trabalho, que tem clareza do seu papel, que conhece o que é essencial na sua função.

Lück (2011, p.53) ressalta que na atualidade a gestão não corresponde a simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos.

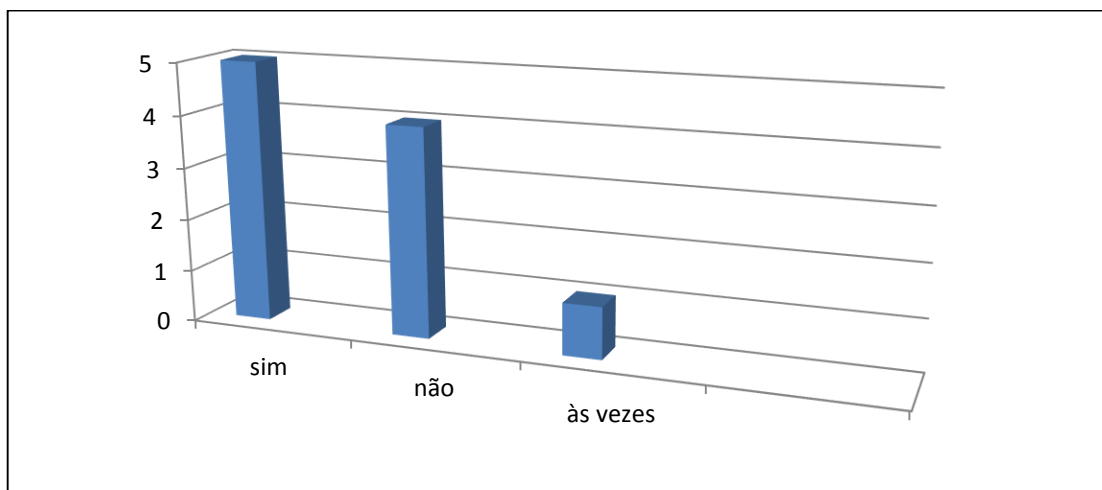
A função de coordenação, que compõe o quadro da equipe gestora de uma escola, deve alicerçar seu trabalho neste novo paradigma que o termo gestão representa. Daí a necessidade do coordenador buscar uma articulação dinâmica de trabalho, tornando-se um agente de transformação, e sendo um exemplo de abertura a novas aprendizagens, visto que a postura pessoal do Coordenador Pedagógico é um fator observado pelo seu grupo de trabalho.

Cabe registrar que uma dimensão não deve sobrepor-se a outra, ou seja, a formação, o pleno domínio do seu fazer profissional, deve estar ao lado do desenvolvimento de habilidades sociais, que muito tem a ver com características pessoais. É oportuno lembrar que a sensibilidade socioeducacional deve ser desenvolvida pelo Coordenador Pedagógico, já que seu trabalho envolve orientação e gestão de pessoas. Na escola as relações de trabalho são significativamente marcadas pelo aspecto pessoal, social, de identidade.

Ao descrever o profissional ideal, novamente os professores destacaram características pessoais como dinamismo e boas maneiras. A identificação mais registrada foi o coordenador ideal como sendo aquele que ajuda o professor no seu cotidiano, demonstrando que para esse grupo é importante ter ao lado um coordenador que promova um ambiente harmônico do ponto de vista das relações. Não se verificou o sentido do coordenador como um especialista da organização da dinâmica pedagógica, uma vez que já foi observado que os professores partem de suas próprias convicções para realizar o trabalho educativo.

Quanto à efetividade da parceria coordenador e professor, as opiniões praticamente ficaram divididas, conforme o Gráfico seis demonstra.

#### GRAFICO 6- Resultados práticos



Fonte: a própria autora, 2015

Para os que registram o trabalho do coordenador e professor como efetivo, trazendo resultados práticos na qualidade do ensino, registra-se como motivador dessa avaliação, o apoio cotidiano oferecido pelo coordenador, e um dos participantes revela em seu questionário que

*P 5 - Sim, muito, até porque nos damos muito bem.*

Verifica-se que o sucesso da parceria está atrelado ao bom relacionamento entre as partes, e não em resultados concretos no ensino a ser desenvolvido.

No grupo daqueles que analisam a parceria como não apresentando resultados efetivos registra-se a seguinte justificativa de um dos colaboradores

*P 6 - na maioria das vezes não, porque a qualidade de ensino esbarra na questão do sistema de ensino educacional brasileiro não priorizar investimentos na escola pública. Mesmo com a gestão democrática nas escolas, que oferece autonomia, é um processo difícil de alcançar a qualidade no ensino, que não depende somente da atuação dos coordenadores.*

Ao final, verifica-se que apesar da exigência do corpo docente pela presença da figura do coordenador pedagógico sob a justificativa de que esse ente seria o principal articulador das boas práticas educacionais, a relação professor e coordenador é marcada pela desarticulação e até mesmo desvalorização de sua presença pelo próprio corpo docente, que enxerga a função do coordenador como “aquele que faz para” e não “aquele que faz com”.



## 5 CONCLUSÃO

Pretendeu-se, com esta pesquisa, analisar que critérios são utilizados pelos professores para engajarem nas ações desenvolvidas pelo coordenador, bem como que fatores são relevantes e interferem na construção de um real espaço de trabalho coletivo, pois tais ações, ao menos no discurso, devem ser coletivas, dado que a democratização da tomada de decisão dentro da escola pública é defendida e vista como um sinal de modernidade.

Constatou-se que os professores utilizam as necessidades individuais por eles apresentadas em suas salas de aula, como critério para verificar se as proposições da coordenação são pertinentes e assim acatar ou não conforme o caso as orientações, revelando que, para o grupo pesquisado, o professor é a figura chave na escola.

Pretendia-se ainda, investigar se o perfil profissional/pessoal do coordenador também era observado nesse processo de tomada de decisão. Nos dados coletados não se registrou a preocupação, por parte do professor com a formação técnica nem teórica daquele que exerce a função de coordenar como fator de influência na adesão ao trabalho coletivo, entretanto essas características pessoais/profissionais são ressaltadas como importantes e necessárias para efetivar o trabalho de coordenação. Em verdade, essa a postura parece estar mais atrelada ao desejo de construção de um ambiente agradável de trabalho, onde a boa relação entre as partes é minimamente desejável.

Além de emanar dos dados coletados a ideia de professor como centro do processo educativo, denota-se ainda o entendimento equivocado do conceito de autonomia.

Esta postura do corpo docente vai de encontro com os estudos de Lück (2011), e Libâneo (2009), que em seus estudos fazem o alerta para este entendimento equivocado do sentido da autonomia profissional dentro do contexto da escola democrática, devendo-se evitar que o sentido de autonomia seja tomado por soberania, uma vez que para esses autores a verdadeira cultura gerencial de uma escola deve ser caracterizada pelo envolvimento de todos, para que os problemas sejam solucionados de forma colaborativa.

Verificou-se que apesar da clareza apresentada pelos professores com relação ao papel do coordenador pedagógico na escola, as ações desenvolvidas em

conjunto ainda estão pautadas num campo mais prático do que teórico. O professor solicita a presença do coordenador, mas ele próprio o transforma em um prestador de serviços, e por muitas vezes sua ação se aproxima do fenômeno que Libâneo (2009) descreveu como *democratismo*.

Esse entendimento demonstra pouca preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento de um trabalho que envolva um todo, um coletivo, uma interdependência entre a sala de aula e o restante da escola.

A ideia inicial que previa a possibilidade do grupo pesquisado manter uma visão negativa quanto trabalho do coordenador, não foi verificada, ao contrário, o grupo investigado revela que o relacionamento entre professor e coordenador no contexto dessa pesquisa está assentado no igualitarismo, o que vai de encontro aos fatores que Lück (2005) elencou como importantes para o sucesso da gestão, pois para a autora, um espaço real de trabalho democrático demanda pessoas em posição de igualdade, onde cada uma tenha a possibilidade de contribuir com suas opiniões e ideias.

A partir da trajetória investigativa, conclui-se que a atual presença dos coordenadores pedagógicos apesar de muito solicitada e teoricamente valorizada pelos professores, na prática não se efetiva. Numa ação contraditória, os professores atribuem novas funções aos coordenadores, como meros auxiliares e fornecedores de prestação de serviços ligados a rotina escolar. Apesar de haver o espaço privilegiado para o planejamento conjunto, as ações são marcadas pelo individualismo e pelas opiniões pessoais sobre as melhores práticas sem que haja um balizamento teórico, uma vez que se leva em consideração a experiência individual.

Tais constatações só foram possíveis, em verdade, pela escolha da abordagem qualitativa como metodologia, que deu o espaço necessário de expressão aos participantes, resultando em informações relevantes. Porém, cabe ressaltar que, tanto na criação das categorias quanto na análise propriamente dita, foi necessário superar o desafio de não deixar que as convicções pessoais interferissem nos resultados.

Um fator inesperado representou mais um desafio para o desenvolvimento da pesquisa, ao acarretar um número de participantes menor do que o previsto: o momento de incerteza profissional, marcada pela paralisação de grande parte do

corpo docente, após a deflagração da greve da categoria. Pretendia-se registrar um número ainda mais significativo de colaboradores, dado o porte da escola.

Verifica-se ao final, a necessidade de esclarecimentos sobre o real e atual conceito de gestão educacional, para que o grupo pesquisado seja levado a construir o verdadeiro sentido de trabalho coletivo, tendo em vista que as práticas escolares definitivamente dependem de um entrosamento eficiente entre coordenador e professor para que as novas tendências pedagógicas como também as decisões políticas e estruturais da educação não fiquem sendo debatidas apenas no plano das ideias e possa efetivamente se concretizar no trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. – (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico)
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. &GEWANDSNADJER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AUGUSTO, Silvania. **Desafios do coordenador pedagógico**. 2015. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafio-coordenador-pedagogico-546602.shtml>> acesso em 25 Out.2015.
- BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro: Unirio/CEAD, 2007.
- FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?**[ca.2015] ([pdf](#))
- FERREIRA, NauraSyriaCarapeto.**Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n. 89, p. 1227-1249.Set./Dez.2004, Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> acesso em 10 set. 2015
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, Nov.2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.



LÜCK, Heloisa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 23. ed. Petrópolis:Vozes, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis:Vozes, 2010

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 9.ed.Petrópolis:Vozes, 2011

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa:**iniciação. Brasília: Plano Editora,2002.

PARO, V.H. **Administração escolar:** introdução crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** 26º. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009. – (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico)

RANGEL, Mary (org). **Supervisão e gestão na escola:** conceitos e práticas de mediação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico)

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SANTOS, L. L. de C. P. e OLIVEIRA, N. H. **O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática.** [ca.2015](pdf)

Salvador. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico:** caminhos, desafios e aprendizagem para a prática educativa. – Salvador, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Ver. SOCERJ. 2007; 20(5): 383-386. Setembro/outubro.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional .**Cadernos Cedes**, n.55, novembro/2001.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Estimados colegas,

Este questionário compõe uma das etapas da pesquisa que pretende investigar as relações entre professor e coordenador pedagógico local no âmbito da escola democrática. Tal pesquisa é realizada como condição básica para aprovação no Curso de especialização em Coordenação Pedagógica.

A veracidade das respostas e a devolução deste questionário é necessária é muito relevante pois poderá proporcionar a reflexão da realidade local. Por isso, para sua plena participação e efetiva expressão de sua opinião, todos os dados obtidos por este questionário serão confidenciais.

Desde já agradeço sua contribuição

Atenciosamente

Patrícia Meira

### DADOS PESSOAIS

Idade    ate    24 anos	25 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	Mais de 55 anos
----------------------------	--------------	--------------	--------------	-----------------

### DADOS PROFISSIONAIS

Formação
Regime de trabalho    (    ) contrato    (    ) efetivo
Nível de ensino (    ) infantil    (    ) fundamental 1    (    ) fundamental 2    (    ) Ed especial

Há quanto tempo exerce a função de professor?

E nesta escola?

Como você classificaria a rotatividade de coordenadores nesta escola? No geral você diria que

É um quadro instável (o tempo todo tem mudanças)	
É um quadro de coordenação que tem mudanças embora não sejam frequentes	
É um quadro estável (baixa rotatividade)	

Na sua escola o que faz o coordenador pedagógico?

---

Com que frequência você se reuni com o coordenador pedagógico e de que maneira (individual ou coletivo)?

---



---

No dia a dia, que tarefas você faz junto com coordenador pedagógico?

---



---

Você considera que essa relação é marcada

Pela idéia de hierarquia entre coordenador e professor	
Ausência de hierarquia entre coordenador e professor	

Qual o peso do trabalho do coordenador pedagógico (sendo 1 baixo, 3 mediano e 5 alto)

	1	2	3	4	5
Na qualidade das suas aulas					
Na aprendizagem dos alunos					
Nos resultados das avaliações externas					
Na organização da escola					
Na formação do corpo docente					
Na disciplina					

Pensando na sua relação com o coordenador pedagógico, com que frequência as orientações e encaminhamentos são realmente executados.

---



---

O que é levado em consideração por você no momento de executar ou não alguma proposta

---



---

Em sua opinião, quais são as características importantes que o coordenador pedagógico deve apresentar para desenvolver com efetividade seu trabalho

---



---

Que atitudes desabonam a conduta de um coordenador pedagógico

---



---

Em que você contribui para o trabalho do coordenador pedagógico?

---

---

---

De forma sucinta descreva o coordenador pedagógico ideal

---

## **APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, sob a responsabilidade da pesquisadora Patricia Meira Gomes.

Esta pesquisa tem por finalidade conhecer as relações estabelecidas entre coordenador e professor no contexto da escola democrática.

Na sua participação você responderá a um questionário individual formado por questões referentes ao seu cotidiano de trabalho, com itens estruturados e outros semi estruturados. Você poderá optar por responder ao questionário com ou sem a presença da pesquisadora. As respostas serão analisadas à luz do referencial teórico, dos documentos analisados e comporão um relatório que será construído a partir dos resultados coletados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Professora Orientadora Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado e Professora Tutora M<sup>a</sup> Sonia Regina Diniz na UnB - CEAM/NEAL/CFORM - Pavilhão Anísio Teixeira, sala 149 - Campus Darcy Ribeiro - CEP 70.910-900 - (61) 3107-0828 e 3107-0827.

Brasília, \_\_\_\_ de novembro de 2015.

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa